

〔教 科 学 習 編〕

国語科

1 はじめに

教壇に立って授業中の子どもたちの表情を見る。積極的に参加している子どもたちがいる。が、退屈そうな表情で座っている子や、時にはあくびをしている子がいる。そんな子どもたちを目の前にしていると、もっとよい授業がしたいと思う。みんなの目の色が変わり、生き生きと意欲的に参加する授業になったらどんなにいいだろうと思う。そのような気持ちは、現場の教師の多くの人が感じとっていることといえるだろう。本校国語科グループでも、この発想の下に、「よろこびを生む授業」のテーマに取り組んできた。文学的作品の読解に焦点を当てながら、本年は四年めを迎えた。今ここで過去三か年の間に我々が考えてきたことを振り返ってみたい。

初年度は摸索の年であった。手さぐりの中から、まず考えたことは、子どもを大切にした授業に取り組もうということだった。当たり前すぎるほど当たり前のことではあるが、ともするとこの原点を忘れるのではないか。こうした反省に立って、次の三つを重視し、授業を見直すことにした。

- (1) 子どもの感想や問題意識を大切にしながら授業を展開すること
- (2) 子どもたちによく分かる授業にすること
- (3) 子どものユニークな考えを大切にしながら授業を進めること

第二年度は「よろこびにつながる相と条件」を考えた。初年度の子どもを大切にした授業を目指す中で、どんな様相が表れた時に、我々の考えるよろこびを生む授業に近づいていけるのかを明確にする必要があったからである。国語科では、よろこびの相を読み過程と結果に分け、次のように規定した。

〔読みの過程〕 いっしょうけんめいに考える
よろこび

〔読みの結果〕 読めなかったものが読めるようになったよろこび

このよろこびの相が表れるようにするために必要な条件を学習過程毎に選び出した。詳しくは本校研究紀要33集を参照されたい。また、この年度には、読みの深まりを把握する方法として、次の三段階を提案した。

- (1) ことがらの読みができるか
- (2) 表現の細部の読みができるか
- (3) 細部の読みと、細部の読みをつなげて読めるか

昨年度は、「情意を重視した学習体験をとおして」考察した。「よろこびを生む授業」のよろこびとは、もともと情意的側面である。そこで、子どもたちの興味・関心・態度といった情意面を重視した授業展開を考えた。国語科では前年に引き続き、よろこびの相を学年の発達段階に分け、「よろこびの授業相」として次のように定め、読みにおける望ましい学習体験と考えた。

- 〔低学年〕 発表したくなる授業
〔中学年〕 読みたくなる授業
〔高学年〕 考えたくなる授業

これらの「……たくなる授業」にするために重視したのが、「ゆさぶり」である。教師によるゆさぶりや、子ども同志のゆさぶりの中から興味・関心をひき起こし、意欲的に取り組もうとする態度を育てていこうと考えた。具体的には、対立点を生かした読み取りなど、実践に即して追求した。

ところで、情意を重視し、好ましい成果を上げる授業とは、教師の力量に関係する問題であり、一朝一夕に解決する問題ではなかった。そこで、本年度もひき続き、情意を重視した授業を考え続けることにした。その中から生まれたのが、「たえず問いかけ、求め続ける」児童を生み、育てることを大切にしたい授業にしなければならぬということであった。

2 たえず問いかけ求めつづける授業

1. 国語科のとらえ方

「たえず問いかけ求め続ける」主体は子どもである。この問いかけとは何を問うのか、誰に問うのかを次の二面で考えてみた。一つは教材に対面し自分自身に問いかけること、もう一つは、学級の他の仲間に関わけることである。

まず、自分自身に関わけるとは、ひとり学習の場で主に行われる。自分で教材である作品を読み、教材に関わける。最初の問いかけは、疑問や課題をもつことである。問うことのないところに、求める姿、追究は生まれない。個人で問いかけるものがみつからない時でも、学級全員で追究すべき課題ははっきりと意識させねばならない。

次に、課題をもったら自分なりの解釈をもつ過程である。予想を立てたり、手がかりになることばを見つけたりしながら読み取っていく。また、読み取った解釈に誤りや矛盾がないかなどを、常に自分自身に関わけていく姿である。

学級の他の仲間に関わけることは、グループ学習や全体学習の場で行われる。これは、他の子どもが発表した解釈の妥当性を検討するために行う。具体的には、

- よく分からないので再度聞きなおす
- どうしてそのような考えになったのか、思
- 考の過程を聞く
- 根拠となっていることばを聞く

などが挙げられる。この場合、多くは質問の形でなされる。

これらの問いかけを通して、各自が自分の解釈と照らしてみ、一致点と相違点をはっきりさせていく。これは自分自身への問いかけである。

相違点については、

- 読み誤りはないか
- 前後とつなげて矛盾するところはないか
- お互いの解釈のズレは何なのか

などを考え、追究が始まる。相違点の中には、解釈の多様性として認められ、読みを深めていく場合もある。また、ズレや矛盾をはっきりさせることによって、新たな追究問題が起こり、求め続ける姿が生まれてくる場合もある。

このようなサイクルで行われる授業を、問いかけ求めつづける授業の姿と考えた。

2. 模索過程の重視

ある課題に対して、子どもたちが読み取った解釈が同様なものであり、他の子に対してさほど問いかけが起らなかったとしたら、子どもたちの思考はそこまでである。ところが逆に、他の子の解釈と自分の解釈のズレを意識し、疑問点や矛盾点の問いかけが始まると、最初の解釈にゆさぶりがかけられる。そこで、もう一度教材を読みなおし、考えなければならなくなる。そして、手さぐりで新しい考えを生み出そうと模索し始める。

このことを言い換えると次のようになる。まず自分の考えを発表する。質問や反対意見が出ることによって、初め分かっていたつもりの考えにゆさぶりがかけられる。時には、分からな

くなったり、考えを改めねばならなくなる。自分の読みのあいまいな部分は、新たに考える必要も出てくる。自分の考えが変わらない子は、相手に納得させる話し方の工夫を考えねばならない。このような過程を、国語科では読みの摸索過程と考えた。

この摸索過程を大切にしたい。というのは、いわゆるすっきりした授業、抵抗もなく、お互いにおつかり合うこともない、単に自分の考えを発表し合う授業の中からは、いっしょうけんめいに考える姿は生まれないと考えるからである。また、摸索過程をとおして、より深い、創造的な解釈を生み出そうという意欲が生じると考えるからである。

3. 能力との関連

読解の過程を通して、読めなかったものが読めるようになったという意味内容をつかむことは、国語科の目指す究極のねらいではない。国語科のねらうものは、作品に書かれていることばを通して、意味内容をつかむことである。このことばのつかみ方を学ばせているのである。この学ばせ方を通して、解釈を広めたり、深めたりしているのであって、ねらいは、ことばを学ばせているのである。そして、この過程を通して、いっしょうけんめい考える（思考）力を高めていこうというのが国語科本来の役割りである。

ことばで思考力を高めるのが役割りである似上、摸索過程を重視することは、国語科にとって十分に留意しなければならないことといえよう。その際十分に気をつけなければならないことは、作品の中のことばを離れて摸索することは許されないことである。たえず、ことばを求め、ことばを根拠として思考できるよう配慮しなければならない。

3 ひとり学習と集団学習のかかわり

1. ひとり学習の意義

集団学習は、課題の下に各自が読み取ったも

のを出し合う場である。だから各自が読み取ったものがない場合には集団学習の話し合いは成立しない。そのために各自が自分の考えをもつことが必要となる。それがひとり学習である。

ひとり学習でなすべきことは、課題に対して

- 予想をもつこと

- 根拠となることばをさがすこと

- 自分の読み取ったことに矛盾や疑問点がないか考えること

- ズレや対立する考えがないか考えること

などが挙げられる。

こうして読み取った考えが集団学習の場でぶつかったり、ゆさぶられ、摸索過程が始まる。

ところで、全員が自分の考えを明確にしなければ集団学習が成立しないわけではない。自分の考えがはっきりしていなくても、予想をもった子は、自分の予想と違う読み取りに対して、根拠となることばや解釈の仕方を質問できる。その過程で疑問が生じれば、全体に対して新たなゆさぶりをかけることもできる。また、自分の考えがまとまらない子の中には、一応解釈したが、別の解釈もできそうなので迷っている子もいるだろう。自分の頭の中で意見が対立している子もいるだろう。そのほか、考えてみたけれどちょっと分からないという子もいるだろう。それも分かり方の一つなのである。

このように考えてくると、ひとり学習の意義は自分の立場・考えをもつことであり、集団学習の場でより明確にしようという意欲につながるものである。

だから、集団学習の話し合いの場で留意したいのは、討論会ではないということである。賛成・反対に分かれて固定したり、勝ち負けの勝負ではない。お互いに問いかけ合い、摸索しあいながら、読みを深める過程である。その根底には、信じ合い、助け合う雰囲気づくりが大切である。

2. ひとり学習の取り入れ方

まず、新しい課題に入る時にひとり学習をす

る時間がほしい。また、考えがぶつかったり、摸索するようになった時に、もう一度自分の考えをはっきりさせたい時にも必要である。

が、こんな場合には必ず時間を取るべきだと考えるべきではない。課題に対して、家で意欲的に取り組んでいる子どもたちであれば、特に時間を設定する必要はない。また、摸索する中でも、自分の考えがはっきりしている子がいる場合には、まずその考えを聞いてみたいこともあるだろう。とにかく、臨機応変に考えることが大切である。が、ここでも留意したいのは、ひとり学習の時間が欲しくなった時に、教師に要望できるような明るい学級になるよう配慮しなくてはならない。

4 教師の役割

子どもの考えを聴くこと

1. 聴くことの大切さ

たえず問いかけ求めつづける授業になってほしい。また、摸索過程を大切にし、その中で、子どもたち全員が生き生きと参加し、意欲的に読みを深めていく授業をしたいと願っている。が、現実にはなかなかそうはならない。その原因の多くは教師にあると考える。教師の教材研究の深さ豊かさ、指導過程の組み方、課題の質などいろいろ考えられる。だが、それらを一応十分に考慮した上で授業に臨んだとしても、実際の授業がうまく展開していくとは限らない。

その原因の大きなものは、教師の子どもをつかむ目、実態把握の適、不適にあるのではないかと考えた。読みの実態をつかむためには、事前調査、ひとり読みや感想を書いたノート、ひとり学習の記録などが考えられる。実態把握のためには大切なものであり、丹念に目を通すべきである。しかし、それだけでは不十分ではないか。なぜなら、それはある段階での静的なものである。授業中の子どもの考えは、他の発言や、教師の発問・指示などにより常にゆさぶられている。そうした動的な実態をつかんで、授業は進められなければならない。

そのためには、教師が子どもの発言に十分耳を傾けることである。きくということは、「聞く」よりもむしろ、「内聴」などに使われる「聴く」の方が適切である。

2. 聴くことのむずかしさ

事柄や直接表現されている情景・心情を聴くことは比較的やさしい。たとえば、「誰が出てくるの」や「どんな所なの」などに対して、表現されていることをそのまま答えればすむような答えの場合である。だが、ことばを足がかりに解釈が入ると、聴き取ったり、聴き分けることがむずかしくなってくる。たとえば「どうして……したんだろう」や「どこらへんから……になったのだろう」などの追究過程である。

むずかしさの第一は、子どもの解釈は各人各様であり、決して同じではないからである。それらの解釈が多様性として認められ、お互いに生かされることもある。が、ズレや対立点を見出し、新たな追究問題を生むこともよくある。それらの違いを聴き分けねばならない。

第二は、発言者の解釈のもとになっていることばをつかまねばならないことである。ことばを明確にすることにより、単なる想像なのか、読み誤りなのか、部分にのみ目をつけているのかななどを判断しながら聴かねばならない。

第三は、子どもの発言の不完全さである。適切な話し方が出きないためや、適切なことばを使わないために理解しにくいことがよくある。発言の長い時や、教師にとって思いがけない発言の時によくある。教師はその不完全さを補い、主旨をつかみとらねばならない。

第四は、子どもの解釈の不完全さである。分かったつもりでいたものが、発言してみるとあいまいな部分が出てきて、結論を不明瞭にすることがある。教師は、その矛盾点をつかみ取らねばならない。

むずかしさを四点あげた。これは教師にとってである。同じように発言を聞いている子どもたちにとってはなおさらであろう。指導者としての教師は、まず聴くことに徹し、動的な実態

把握に心がけなければならない。

3. 指導案変更の必要性和そのポイント

子どもの発言を聴いていると、授業前に立てた教師の設計通りにならないことがよくある。無理に設計通り進めようとする、教師と子どもとの間にズレが生じ、学習意欲がそがれたり、一部の子どもの授業になってしまう。そうならないためには、子どもの実態に合わせた設計変更しかない。よりよい摸索過程を生みだそうとするウェイトの多くはここにあるといえる。授業前の設計で用意した摸索過程を子どもの実態に応じて変更するのである。

次に、設計変更の際し、ポイントとなるべき点について考えてみたい。

聴くことのむずかしさの第一、解釈の多様性については、まずズレや対立が見い出されたら、全員の子にはっきりさせるべきである。ズレや対立点を整理し、明確にすることを通して、新たな問題が生じる。その派生してできた問題を子どもたちに投げかけることによって、摸索過程が生じる。

第二の解釈のもとになっていることばを明確にすることについても、やはり、すべての子どもたちにことばをはっきりさせることである。あいまいな時にはもう一度考えさせねばならない。また、部分にのみ目をつけ、全体とのつながりがない場合は、前後とつながらない矛盾点を子ども同志問いかけたり、あるいは教師のゆさぶりによって新たに考えさせねばならない。ここにも摸索過程が生じてくる。

第三の発言の不完全さに対しては、まず教師が発言の要旨をつかむことである。不完全な発言の仕方であっても、教師が予測していた発言の内容ならば、比較的つかみやすい。だが、全く異質な解釈の場合は、よく聴かないと要旨はつかみにくい。時には、何度も聴き返したり、念をおすことも必要である。こうして明確にした要旨を全員の子にもどすことによって、新たな問いかけが起こり、新たな摸索過程に入るこ

とも多い。また、予測しなかった解釈の登場で、教師も摸索し、展開を変更しなければならないことも多い。

第四の解釈の不完全さについては、発言の不完全さと同様に、まず発言の要旨をつかむことである。そして、要旨と、話している内容やことばとのズレや矛盾点などをはっきりさせ、もう一度考えなおさなければならない。

第一から第四までに共通して、教師が留意しなければならないことがある。それは、設計を変更し、新しく派生した問題に入る時に、目標やねらいとどうかかわるかを、絶えず見通していなければならないことである。でないと、授業は、いわゆる「はい回った授業」になり、作品のテーマに深く、豊かにせまることができなくなってしまう。

4. 変更を可能にするために

指導案は、事前に子どもの実態を予測し、教師のすべてを出して設計した案である。簡単に変更するようではおかしい。そこで、案を考える時になすべきことは、

- 子どもたちの読みとり方をできるだけつかんでおくこと
- 子どもたちの発表の仕方を予測しておくこと
- 個々の読みのあいまいなところや、矛盾点などを予測しておくこと
- 個々の読みのズレや対立点などをできる限り多く予測し、その対応策を練っておくこと

などが必要である。特に、ズレや対立点を予測し、対応策を練ることについては、十分に考えておくべきことであると考えられる。

その上に立って、授業中の子どもたちの発言に耳を傾け、子どもたちの方や雰囲気に応じて、よりよい展開の方法を決定し、よりよい摸索過程を生みだすように腐心しなければならない。

5 実践例

1. 一年生の実践

「かもとりごんべえ」の指導を通して

(1) 指導にあたって

この教材は、主人公であるごんべえが、次から次へと空を飛ばされるという奇想天外なできごとの連続によって話が展開される民話である。筋だてのおもしろさや民話特有の言いまわし、リズムカルな文章など、楽しく読み味わうのに適した教材である。

大多数の児童は、多分、この教材に出会った時、「おもしろい」と感ずるであろう。この「おもしろい」という情意を単元通して持続させなければ、「たえず問いかけ求めつづける児童」を求めることはむずかしい。一年生という発達段階では、常に興味意欲を持ち続ける指導の工夫が必要である。

順に場面を追っていく学習の流れでは、問題意欲もうすく、文、語句へのくいつきも甘くなることはいうまでもない。従って、児童の意識に合った課題作り、導入段階での工夫、児童の反応をよく見た授業の運びが重要なポイントとなる。そこで、意欲的に文章を読み進めていくために、次の点に力を入れて指導したい。

指導の力点

①導入段階で紙芝居作りを取り入れる。

- ・ねらいは、児童自らの手で作りあげること
に喜びを感じ、意欲が盛りあがることと、
描くことにより、あら筋や場面が必然的に
読みとれることである。

②児童の反応に対応した柔軟な指導を心がける。

- ・と言うのは、計画通りでなくても、児童の
反応をよくみて、適切な教師のゆさぶりを
かけることである。

③教師がこれだけは読みとらせたいと思うことを重点的に扱う。

- ・本教材では、ごんべえが九十九わでなく、

百ばかもを取りたかったという、百ばに執着する心情を読みとらせたいと考える。ここが読めれば、ごんべえが飛んだり落ちたりしたところはおもしろく読み進めるだけでいいと思う。

(2) 児童の実態

一年生の10月段階で、初発の感想を書きなさいといってもむずかしいので、次の6問を与えて「ひとり勉強」をさせた。

(問)

1. この話は好きですか、きらいですか。
2. どうしてですか。どうしてきらいですか。
3. 一番おもしろいところはどこですか。
4. わからないことはありますか。
5. みんなで考えたい問題がありますか。
6. どんな勉強がしたいですか。

(答)

問1について

好き……………35人 きらい……………1人

問2について (比較的多数が集中したもの)

- ・ごんべえはあちこちにいつてはふわっともち上がるからおもしろい
- ・ごんべえがかもにひっぱられていくところが好き
- ・絵がおもしろい
- ・かもが99わも出てくるから好き
- ・はちあわせのひばながとんだところがおもしろい
- ・五重のとうがやけおちてしまったからきらい(1人)

問3について

- ・ごんべえがかもめにひきずられたところ
- ・ごんべえがかさといっしょにとんだところ
- ・五重のとうにごんべえがひっかったところ

問6について

かみしばいをしたい 23人
げきをしたい 12人

このような実態から、効果的に紙芝居作りや劇を取り入れながら、主人公の心情追究の学習を進めていこうと考えた。5問の結果は略したが、ここから全体の学習問題となりうるものは出てこなかったので、教師の方で、児童の心の集中する場面(3問の答)で課題を作ることにした。やりたいことを存分にやらせられる場の設定に留意して、次のように指導計画を立てた。

(3) 指導計画 (総時数 9 時間)

第一次 ひとり勉強 1 時

- ・ 全文を読ませ、質問に答えさせる

第二次 紙芝居作り 2 時

- ・ あらすじをつかませ、場面を絵に表現させる

- ①場面 主人公の紹介と話の発端
- ②場面 一羽を待つごんべえ
- ③場面 かもととともに空を飛ぶ
- ④場面 あわ畑におちる
- ⑤場面 あわの穂に飛ばされて空を飛ぶ
- ⑥場面 傘やの庭の傘の上へ落ちる
- ⑦場面 傘にぶら下がり飛ぶ
- ⑧場面 五重塔に落ちる
- ⑨場面 はちあわせの火花で五重塔がやけおちる

第三次 読みふかめ 4 時

課題 1. <ごんべえは空をとびたかったのか>

- ・ ①②③の場面で、一羽をじっと待つごんべえの様子とひきずられてもつなを離さないごんべえの様子から、どうしても百ば一ぺんにとりた執念の心情を読みとらせる

課題 2. <③⑤⑦でごんべえは空をとんだが、同じとび方だったかな>

- ・ ごんべえがとぶ様子やその時の情景を比較しながら、劇化により豊かに想像させる

課題 3. <五重塔にひっかかったごんべえの気持ちは、④⑥と比べてどうか>

- ・ 五重塔に落ちて困りきったごんべえの気持ちを、働いて返す、直して返す、といった軽い気持ちと違うことを読みとらせる

課題 4. <最後はどうなっただろう>

- ・ ⑨場面で、寺のしゅうのはちあわせになった様子、火花が散った様子を動作化により読みとらせる

第四次 学習のふりかえりと、..... 2 時
文字や語句練習

この計画のもとで、「指導にあたって（指導の力点③）」で述べたように、追究過程（読みふか

め）の課題 1 を重点的に扱いたいと思うので、次に、展開について述べたい。

(ア) 本時のねらい (三次中の 1 時)

ごんべえは百羽のかもとをどうしてもとらえたかったという気持ちを「ずるずるひきずられ」「にがしてなるものか」「あわてて」「ほくほく」などの重要語句から豊かに想像させたい

(イ) 展開

(学習活動と (予想される児童の反応)
教師の働きかけ)

1. あらすじを想起し、本時のめあてをもつ

- ・ 紙芝居をしましょ ・ 各グループごとに発表し、全文通読する
- ・ (③場面を示して) ・ 教科書の③ばんの話の部
どこの話か、文を 分を捜し、指でおさえる
指でおさえてごらん ・ 一斉読みをする

課題

ごんべえは空をとびたかったの

2. 課題にそって話し合う

- ・ どこを見て考えた ・ ①と②の場面
らしいの
- ・ わけのところに線 ・ 各自、自分の意見をま
をひきなさい め、本文に線を引く
- ・ 意見は？ ・ 空をとべるからうれしい
- ・ とびたい方の意見 ・ 「ふわっ」という所が気持
が出ない時、教師が ちがいい
- ・ その立場をとる ・ 「しっかり目をつぶった」
だから、こわい気持ち

板書

- ・ 一人の力では
- ・ 99 羽のかもの力にまけた
- ・ ずるずるひきずられて
- ・ ずるずるひきずられても
つなを離さない
- ・ 百ばいっぺんにと
りたいものだ
- ・ 百ばいっぺんにとりた
いと思っている
- ・ ほくほくして
- ・ ほくほくして一わのかか
るのを待っていたのだから
百ばとれると思っていた

- ・ とびたくなかった
 - ・ ぜったい百ばとれると思
っていた。逃さないぞ
 - ・ のならどうして網を
離さなかったのか
 - ・ からだが痛くてもぜった
い 99 羽のかもは逃さない
3. 意見をまとめ、ごんべえの心情をふき出しに書く

(4) 指導の実際と考察

「指導にあたって」で述べたように、指導の力点①～③が実際の授業でどう生かされたか、実際の授業から考察してみたい。

(ア) 指導の力点①について

<紙芝居作り>

T みんなのひとりで勉強をみると、紙芝居作りをした
いと思っている人がたくさんいたので、作ろうかな
あと思うのだけどうですか

C うれしい (手をたたいて喜び、ざわめく)

T クラスで1つ、たったの2時間で作ってほしいの

C ええっ、そんなにはやく作れないよ

C グループで1まい作ると9まいになるよ

C うまく9まいにできるかな

(グループ毎に机をよせ、本文を読み合う

(場面わりを始める …… がやがやしてまとまらない)

T ごんべえは飛ばされては落ちているよ。そこで分
けるといいよ

このように混乱している様子が見える時だけ
教師が口だししながら、グループ学習をさせた。
普通なら、繰り返し読むのをいやがる子も意欲
的に取り組んでいた。次に、画用紙に四人がそ
れぞれサインペンを持って描きたいものを自由
に書かせた。この時、作業をスムーズに運ぶた
め、画用紙に前もって、教師が鉛筆で、ごんべ
えを描く位置だけを示しておいた。このように
短時間で能率よく仕上げさせるのも意欲を削が
ない大切なことであると思った。教師は何も言
わないのに、できあがったグループから、自分
たちの場面を配役まで決めて読む練習をしてい
る姿を見てもわかる。みんなが「できる」「わ
かる」ように教師が配慮すれば、児童の意欲は
長時間持続するものである。

たとえ、課題追究場面でなくても、国語科に
おける基礎能力としての「あら筋をとらえる」
「場面をとらえる」という力を身につけさせる
学習場面で、紙芝居作りを取り入れたことは、
効果的であった。そこには、児童自ら操作し、
学ぶよろこびがあるといえよう。

(イ) 指導の力点②③について

課題1. <ごんべえは空をとびたかったか>

まず、導入段階で、前時までに作った紙芝居
の発表をさせた。このねらいは、全文通読(あ
らすじをとらえる)の代わりとし、本時への意
欲づけと、本課題提示のきっかけを作ること
である。紙芝居発表後、教師は何も言わずに、児
童の反応を見ながら、一枚ずつ黑板の上へ上げ
た。あらすじが一目瞭然と児童に見えるため
である。児童は「ああ」という声を上げながら、
教師に注目した。

T₁ (③の絵を提示して)ごんべえは飛んだのでしょうか。
飛びたかったのかね。

C (つぶやきが起きる)

{ ちがうよ
そんなでとんだんじゃないよ
よくわかってるよ
すごいなあ

T₂ 飛びたかったんだという人 0人
飛びたくなかったという人 33人
わからない人 3人

T₃ 先生はとびたかったという意見なの

C₂ ええっ、ちがうよ

C₃ うそいってるよ (口々にがやがや話す)

T₄ どこを見て考えたらいいのかな

C₄ はじめのところ

C₅ 31ページだよ

C₆ ①と②の絵のところですよ

T₅ わかったぞというところに印をつけてね
(全員、教科書を読んで考える)

C₇ 28ページを見てください。てっぼうで打ってもと
れるのは1わだ。百ばいっぺんに取りたいものだ
と書いてありますね。99わもおったからとびたく
ないのにとんじゃったのです。

C₈ 30ページを見てください。99わもおるではないか
と書いてありますね。99わもおったからとびたく
ないのにとんじゃったのです。

C₉ 太田君と似てるけど、31ページを見てください。
ごんべえひとりの力ではかなわないとありますね。
かなわないというのは、99わもいてまけてしま
うということです。

C₁₀ 31ページにあわててつなをにぎったと書いてあり
ます。とびたくないからつなをにぎったのです。

C₁₁ どういう意味ですか。

C₁₂ 村上さんのいうのは、つなをにぎった時、どんべえは、かもをつかまえたかったけど、とびたくなかったってことでしょう。

C₁₃ どんべえはかもをとるのがしごとでしょ。

C₁₄ うん、28ページに書いてあるよ。

C₁₃ だから、てっぼうを一かい打ったら一わとれるでしょ。百ばとりたいでしょ。わなしかけたでしょ。99わとったでしょ。あと一わでしょ。だけど、99わもあるのだからにがしたくないでしょ。それで、ずっと待ってて……。さいごに力がまけてとんじゃったのだよ。

C₁₅ ぜったい百ばつかまえたかったからつなをにぎってずるずるひきずられても離さなかったのです。

ぜったい自分の力でとりたかったのです。

T₆ 今までの意見をまとめると……………(略)

T₇ どんべえは本当に百ばとれるとおもっていたの

C₁₆ 29ページに、まだくらいうちにいってみると、いるいる……。って書いてあるでしょ。わなにかかっているかもがいっぱいいてよこんでいるよ。

C₁₇ 30ページを見てください。どんべえは「しめしめあと一わで百ばだぞ」とよろこんでいます。それから、ほくほくしながらかれあしのかげで待っていたのだから、百ばかならずとれるぞって大よろこびだったよ。

C₁₈ こんなにどんべえは百ばとれるとほくほく喜んでいたので、朝日のせいでもがにげたのだから、つなをぜったいはなさないよ。

C₁₉ 99わだって、1わよりうんとましなのにもったいないからはなさないよ。

C₂₀ だから、さいごの力をふりしぼってつなをにぎったのだと思います。

(以下略)

この授業から、教師のゆさぶりに視点をあてて考えてみる。

T₃の場合は、発表したくなる意欲を高めるためのゆさぶりである。課題について肯定の立場をとる意見が出なかった時、教師がその立場に立って、児童と対立し、発表意欲をわきたたせようとしたものである。C₂の反応を期待していたのだが、C₃の反応もあり、課題が不適当か、変更するゆさぶりをかけようかと一瞬迷ったが、発表したいという雰囲気が強いと感じて案通りに流した。

T₇の場合は、ことばに目をつけさせるためのゆさぶりである。これは計画案にはなかったのであるが、C₇～C₁₅までの児童の反応を見ていて、このゆさぶりが必要と判断したのである。

つまり、C₇～C₁₅の意見は、どんべえがかもにひきずられていく場面と人物紹介場面に集中している。C₇～C₁₅の意見の根拠として述べられた重要語句を見ると、

とれるのは一わだ
百ばいっぺんにとりたいものだ
九十九わもおももんだ
どんべえひとりの力ではかなはない
あわててつなをにぎった
ずるずるひきずられ
かもをとるのが仕事

と、なっている。これらのことばだけでは、どうしてもどんべえの百ばへの執念は読みとれない。「しめしめ」「ほくほくしながら」の語に目をつけ、一わを待ってわくわくしているどんべえの様子を考えて読まなければならない。計画案では、「とびたくなかったのならどうしてつなを離さなかったの」と突っ込むことにしていたのだが、これでは、児童の反応に合わないもので、T₇のゆさぶりをかけたのである。その結果、C₁₆～C₂₀の読みが出てきたので、ねらいに迫るために、一応の成果があったように思う。

この授業はC₂₀の発言をきっかけに学習活動の3ばんへ進み、どんべえが綱をにぎるところの動作化を通してふき出しに心情を表現させた。

C₁₄で発言した子は「わからない……3人」の中の1人であるが、ふき出しを見ると、

たいへんなことになったぞ。もう一わで百ばなののにがすものか。あさくらいうちからがんばってたのだぞ。手がいたいけど、がんばるぞ。

と書いている。

以上の実践から、一時間さらに単元通して意欲を持続させる授業を進めるには、「指導にあたって」の指導の力点にあげた3つのことが、いかに大切であり、またむずかしいかを痛感した。

2 五年生の実践

「注文の多い料理店」の指導を通して

(1) はじめに

前年度、国語科では、よろこびにつながる授業を「……したくなる授業」ととらえ、高学年では、読みの学習を「考えたくなる授業」とした。本年度もこの授業の姿をふまえて、対象である教材に対して「たえず問いかけ」、「求めつつける児童」を育てるにはどうしたらよいのかを探ってみた。

まず、私たちは、児童が対象教材について、たえず問題意識をもつて読み、その問題の解決過程で、自分なりの考えをもち、追求しながら新しいものを見つけてゆくことによって、児童たちの主体的、積極的な学習へのとり組みがみられること、これがやがては、自らの問題作りから解決していく学習へと発展することが可能だと考えた。また、児童ひとりひとりの問題や、その解釈が、個の中にとどまらず、学級集団で伝え合い、個性的な読みを集団で追求し合うことによって、自力の読みを高めることが国語の授業だと考えた。したがって、この追求過程は、相互の解釈のぶつかり合いであるから、そこに、当然、矛盾や疑問点や、不一致な点が出てくるのである。

追求過程は、言いかえれば、矛盾点を明瞭にして、解釈の一致点に到達しようということにもなる。浅い読みから深い読みへ、狭い解釈から広く豊かな解釈へ発展していく過程でもある。児童たちの読みの姿は、自らが持った問題を、自らの力で解釈しようと歩み出した時から迷いである。それが、集団という場に出されて、つつかれ、否定されることによって、他との相違点を真剣に見出しようとし、自らの解釈の誤りを指適されて、またふり返って考えてみようとする。これを個の摸索過程とすることができるであろう。

さらに、相互に出された解釈が対立したときに、どちらにも、解釈の根拠があり、筋が通っ

て、うなずけるものがあることもある。また、解釈があるところまでいって、行き詰ってしまい、解釈の方向を失って、はいずりまわることもある。ここにも、摸索の姿が表れるのである。児童たちは、この摸索の過程で、苦しみ、そしてがいて、解決の糸口を見つけようとする。こんな時に、教師は、安易に手をかして解決の方向づけをしようとする。しかし、児童の読みの自力をつけることを願うならば、簡単には、手を出してはいけないのである。

「たえず問いかけ求めつつける児童」を育てることの中で、児童にとって有意義な摸索過程は、学習者である児童自身にも、意識づけられなければ、主体的な読みの力を育てることにはならない。教師は、教材解釈を通して、この過程の有効性を見通す必要がある。

教材に対して持った感想や疑問から、自分の解釈を下し、全体場で検討され、摸索しながら、読めなかったものが、次第にすっきりとわかってくる過程に、苦しみはあっても読みのよろこびが生ずる。この摸索の姿を、次の文学教材で考察してみたい。

(2) 物語「注文の多い料理店」の実践から

1. 読ませたいもの

この作品は、西洋好みで、装いはりっぱで紳士風な二人の若い男が、猟をしようとして、山奥深いところで道に迷い、「注文の多い料理店」に入り、山猫たちからの注文を自分たちに都合よく解して、逆に食べられそうになるところを一瞬救われる。けれども、恐怖のあまりに、くしゃくしゃになった顔は、どうすることもできないで終わる。生きものの生命を奪うことを何とも思わなかったり、金銭でことが簡単に片づくと考えている冷酷な人間が、最後には、追いかけてまわしていた鳥やけものと同じ立場に、逆に立たされるみじめな姿になるなかに、都会文明がつくりだした冷酷な人間への痛烈な批判がにじみ出た作品である。

この作品のテーマに追えるには、次の二点につ

について、表現に即して、イメージ豊かに読みとらねばならない。その第1点は、二人の若い紳士についてである。物語の構成上から冒頭部分を表現されている登場人物の様子や気持ちを十分にイメージ化できないと、物語の結末も読めなくなるからである。第2点目は、展開の場面の情景を豊かな想像を働かせて読むことである。安易に読んでいたり、注意をはらわないで何気なく読むのではなく、意識的に、ていねいに読み、さらには行間を読む姿勢をも育てたいものである。

2. 最初に問いかけることから出発して

物語の最初に出会った時から、児童は、読み手として、作品に反応し、共感や、反発、疑問などをもつものである。その第一の印象や疑問を大切に、意欲的に読み深めていく手だてを構ずる必要がある。

さて、この作品に対して抱いている。児童たちの最初の読みの姿は次のようなものであった。いずれも、それぞれの既習の力で、多様な反応を示している。

A児

最初この物語を読んで、注文が多いのはどういうことと関係するのか分からなかった。だけど、読んでいくうちに、注文がこっぺくるというのが後の方で分かった。ごちからむこうへ注文を出すのが常識なのに、この作者は、その逆に、お客様に注文をかけるというのがおもしろいし、うまく作ってある。この注文を一人は変だといい、もう一人は、これに分けをつけて、自分のつごうのよい解しゃくをする。そして最後にやっと気づいてやられるというのがおもしろい。分からないことがいろいろある物語だ。

B児 私は、この注文の多い料理店を読んで、いちばん初めにぎ問に思ったことは、ほんとうに、注文の多い料理店があったのかどうかです。それに、初めあわをふいて死んだはずの2ひきの犬が生きているとか不しぎなことばかりです。だから、私は、頭がこんがらがってしまったようです。この物語は、問題がたくさん出て、おもしろい意見が出そうでしたのしみです。

C児、この話は、5、6回位他の本で読んだことがあります。初め、次の戸には何が書いてあるのか、料理はまだ出てこないのかと、戸を開けたら、きたいをかけます。わかいしんしは、イギリスの兵隊の服だから、きっとレジャーなどで来ていると思いました。このしんしは、犬が死んだ時も、お金のことばかり考えて、動物をかわいそうとも思わないし、シカを殺せば楽しいと思い、なんでもいいからうち殺したいと思うなんてことを考えるから、山猫に食べられそうになったと思います。しかし、それを知らないで、入って行ったしんしも間ぬけのような気がします。

この「注文の多い料理店」は、店の方から注文してきて、来た人を料理するとは思ってもみなかったことです。わかいしんしは、調子がよすぎと思いました。自分勝手に高い山まで登って来て、つかれたら料理が食べれるなんて、それも山の奥で、つかれて動きたくなくなるって言うたら、料理店が、あって入れるなど、調子がよすぎて、おかしいと思わなかったのか。

このしんしは、動物も殺され、食べられそうになる時のこわさはいっしょだと、後で思ったにちがいない。だから、もう二度と鉄ぼう射ちには来ないと思います。こんな二人のような人がたくさんいるなら、何でも射ってみたくなり、わけのないものを殺すのだと思う。

D児、この話では、二人のしんしが、最後には、とてもこわい目にあって、ついに食べられそうになるのだけれども、どうして、二人が食べられなければいけないのかよくわからなかった。何も、悪いことをしていないし、それに、えものもとれずに、おまけに、犬まで死んでしまったというのにおかしい話だと思った。

少し引用が長くなったが、児童たちの最初の感想や問題にしていることが、いかに多様であるかということである。読みの能力の差や、個性差がある以上は、当然であろう。画一な感想が出るはずがないのである。ある児童は、部分に反応して、その範囲内での解釈をしていたりある印象を、自分の生活体験で理解していたり誤って読みちがえたりしている場合が少くない。また、上述のように、全文を万遍よく前後の関係づけをして解釈したりしている児童もいる。

これらの実態から、読みの最初の解釈を大事にしながら、各自の疑問をてこに、ひとり読みを更に続けさせた。

3. ひとり読みの中での模索

初めの感想から、各自で持った疑問を追求しようとするときに、自分なりの解釈ができる場合もあるし、なかなか手こずってよくわからなくなり行き詰まることもたびたび起こるものである。

A児の場合、次のような疑問をもった。

- ・二人のしんしが、わなにかかって食べられることを少しも気づかずに奥に入ってしまったのに、途中でやっ
- と気づいたが、もっと早く気づかなかったのか。
- ・動物に化かされたのか、くしが消えたり、料理店が急に消えたり、死んだはずの犬が再び出てきて、危険から救ってくれたのはなぜなのか。

A児にみられるような疑問は、多くの児童がいだいていた。ひとり調べでは、このことに意識が向いて、他の大事なことがらに目を向けられないために行き詰まった児童もみられた。一つの疑問にとりつかれると、他の問題には、目が向かない児童は、他児がもっている問題を知って、新しい刺激を受けることができるかもしれない。この場合は、全体学習の中へ、自分の問題を持ち出さなければならない。そのことによって、視点を転換して、新たな追求の方向をさぐることになる。だが、思考が行き詰って、低迷しているような状態のときは、教師の助言によって、活路を見い出させねばならない。

D児の持っている疑問は、二人の紳士についての読みの浅さからくるものであり、その読みを検討してみなければならないが、あくまで、自力で解決させるために、教師は、安易に視点を与えるような助言はさけた。それは、D児には、自力解釈の意欲があったからである。こういう場合は、教師の出るべき場ではないし、また、全体の中へ、簡単に投げ出させるものではないのである。

このように、どの児童にも、その問題の質と自力解決の力を教師は見抜いておかねば、ひとりひとりの読みは力がつかない。どの児童に助言してやり、どの児童には、そのまま見守ってやるかが、教師が、ひとり読みに関与する大切な立場であろう。模索が、真に効果的になるかを左右するからである。

さて、D児のノートから、

ばくは、初め、何も悪いことをしていないのに、どうして、山猫にくわれなければならないか分からなかったが、もう一度考えてみたら、この二人のしんしがどんな人物であったのかの読み方だ足りなかったのに気づいた。ほんとうに悪いことは何もしていないのだけれども、何か、悪い考えをもっているような気がした。それは、シカなどを、けいきよく射つことがとても楽しみたいにしていることだ。山猫に食べられそうになったのは、きっとこういう考えをもっていたからではないかと思った。

D児のように、ある意欲をもってとり組んでいると、思わぬ解決の糸口を見つけて得意になる姿に接することもある。が、そううまくいかない場合だって当然多いのである。

ひとり読みの時は、児童の児童なりの解釈する意欲を尊重して、なるべく、手をひっこめるのが得策のようである。

4. 全体学習での模索

「二人のわかいしんしは、どんな人たちなのだろう」という課題で、登場人物のイメージをはっきりさせる学習をした。

T 二人の若い紳士というのは、いったいどんな人物だったのだろうか。

C₁ すっかりイギリスの兵隊の形をしているのだからふつうのハンターよりも、着かぎっていて、かっこうつけているので、何か、りょうを本気でやらないで遊び半分にやりにきた人たちみたいです。

C₂ 必要もないのに着ているものが、ちぐはぐのような感じをうけます。西洋の服そうが上等だと思っている金持ちの男たちだと思います。

C₃ あまり使っていない新しい鉄ぼうや、くまの大き

きもある犬をつれてきているので、よほどのぜいたくな暮らしをしている人たちです。

C₄ 「ぜんだい、ここらはけしからん」とか、「なんでも構わないから早くタンターンとやってみたいもんだ」と言って、何だかいばっているみたいです。

C₅ 「しかの黄色な横っぽらなんぞに、二、三発おみまいもうしたら、ずいぶんつう快だろうねえ。くるくる回って、それから、どたっとたおれるだろうねえ。」などといっている様子から、しかを殺してつう快だと思ったり、たおれるのを想いかべて楽しんでいることから、動物のいのちをうばっても遊びで、楽しくてたまらないというしんしたちで、動物が、かわいそうだと少しも感じない人間だと思います。ものすごく残こくな心をもった人間だと思います。

C₆ 聞きますが、「おみまいもうす」ということばの使い方は、ここではどういう意味なんですか。

C₇ うつという意味だと思います。

C₈ そうだと、どうして、ていねいな言い方にしなければならぬのですか。

C₈ 殺すという意味だけど、このしんしは、からかって、じょうだんに使っているんだと思います。動物を、ものすごく、ぶじょくした言い方で、皮肉たっぷりに使っているのではないですか。

T なるほど、殺すのに、お見まいは、正反対の意味で使っているんですね。すると、読み手のみんなはどう思いますか。

C_n ものすごくかわいそう。 はらがたつ。

C₉ さっきから、二人の若いしんしは、動物の生命をうばっても、平気な人間だと言っているけど、かりをする人なら、そんなことを考えていたら何もできないではありませんか。だから、ぼくは、ふつうの人間で、別に変っていないと思います。

ここで、自分の意見をもっていない聞き役にまわっていた児童の中に、C₉ のように考えに同調するものが出はじめた。しかし、すかさずC₅ から、C₉ の根拠は、表現からでなく、自分の生活から出た考えではないかとの指摘があった。これに対して、C₉ らの考えについて、反論が出ず、とりあげられなかった。

ことばを通してでなく、書かれた内容だけから生活経験に直結させて考えていくことは、こ

とばの内包する意味や、ことばとことばが連なって形成する意味まで読み取ることにならないことを児童たちは気づいたわけである。

二人の紳士についての、もう一つの話し合いを次にあげると、

C₁₀ 文の中で「実にぼくは、二千四百円の損害だ。」ということばがありますが、このしんしは、犬が死んでも、お金に置きかえて考えているのですから、少しもかわいそうだという気持ちがないと思います。

C₁₁ ぜいたくなくらしをしている人たちではないかと思うのですが、お金でしか動物の命を考えられないところが、おかしいと思います。

C₁₂ この二人のしんしは、やっぱり、物とかお金で、だいじな命をとりかえられるような考えをもっているの、で、すぐ残こくで冷たい人間じゃないかと思っています。「二千八百円の損害」というのは、前の人よりも四百円も損をしていると言っているの、で、ものすごくお金にこだわっています。

このような、二人の冷こくな紳士像を読み取っていた児童が大半であったのに対して、

C₁₃ 一人のしんしは、その犬のまぶたをそとにかえして言いましたというところから、お金の損のことは確かに言っているけど、まぶたを返しているのは、かわいそうだという気持ちが出ている表わし方で、犬に対してあたたかい心もあったのでないですか。

という反対論が出された。「冷酷」論に対する「同情」論であった。授業は、C₁₃ の考えに刺激され、しばらく活発な話し合いになった。

「まぶたをちょっと返して」は、二人の紳士の人物像を決定する重要な叙述になるのかどうかは、この物語の前段の授業では結論は出なかった。また、これで、決着をつける必要もなかったわけである。それは、この段階での読みが深いか浅いかの問題でなく、この作品全体の読みが進んで解決してよいことであったからである。「料理される」側に迫いてまれ恐怖におののく二人の紳士の顔だけが元どおりにならなかったわけとつないで考える必要があるからである。解釈のちがいがから、児童たちの部分の読みを全体の読みに拡げていくために、この模索過程をどう授業の中に生かすかが大切であろう。

6 おわりに

1 成果と課題

子どもたちが生き生きと参加し、意欲的に取り組んでいる、いわゆる「よい授業」を目指して取り組んでいるのが、よろこびを生む授業の根底にあるねらいである。

このテーマの下で、本年は子どもたちの興味・関心・態度といった情意面を重視し、「問いかけ求めつつける授業」になるにはどうしたらよいかを考えた。そのために、子どもたちの摸索過程を大切にし、教師は子どもたちの考えを聴くことに力を注ぐよう留意してきた。

その結果、

- ・課題に対して自分の考えをもとうと必死になり、ひとり学習では、教科書への書きこみや、ノートを積極的に使うようになってきたこと
- ・分からないことがある場合には、質問を出し、はっきりさせようと努力するようになってきたこと
- ・ことばを大切に扱い、ことばを細かく分析して、イメージを深めたり、広めたりしようとするようになったこと
- ・問題が残ると、休み時間にまで教科書を広げ、仲間と話し合う姿が表れるようになったこと
- ・家に帰り、夜遅くまで考えを煮つめる子や家族の人といっしょに考える子も出てきたこと
- ・書くことをいやがらずに書くようになったこと

などが成果としてあがってきた。

しかし、これは摸索過程が子どもの実態に合っていて、よい方向に向いた時のことである。逆に、最初はよかったが、時間が経つ毎に、重苦しい雰囲気教室を覆ってくるという経験を重ねたことも偽らざる現実であった。

こうした中から、我々がつかんだものは、たえず問いかけ求め続ける子どもを生み、育てね

ばならない点に変わりはない。そこで教師に求められるものを要約すれば、

1. 子どもの実態に合った課題なり、派生する問題を作り上げることができるか
2. 追究過程では、たえず子どもの思考にゆさぶりをかけ、新たな意欲を育てあげ、求める児童に育てることができるか

の二点である。言ってみれば当たり前のことといえよう。が、実際の授業の場でどうしたらよいかはむずかしい。

それは、子どもの実態は教室によって異なる点にもあろう。子どもの方に応じて、案を変更せねばならない点にもあろう。

こう考えると、授業とは全く同じものは二度とない。その場、その場で構築するものである。いわば、芸術作品を仕上げる芸術家的要素が教師には必要である。また、地道にコツコツと狂いなく仕上げていき、かつ求めて止まない職人的要素も必要である。

言い換えれば、付け焼き刃ではない、本物を実践の中からつかみ取り、生かす過程であるといえよう。我々が学ばねばならないのは、教材に対する深い洞察と、指導方法である。が、それは子どもとの接点を求めてのものである。だから、もっともっと子どもから学ぶものが多いなければいけないのだと思う。

2 展 望

本年度でもっと追究したかったのは

1. ひとり学習で、子どもの思考過程はどうなっているのか。その道すじをもっと検討しなければならない。
2. 教師が子どもの考えを聴くというが、この聴解はもっともっと分析されねばならない。聴解にも、浅い深いがあり、その段階をも考慮しなければならない。
3. 摸索過程をより成功させるためには、子どもから何を学ばねばならないのか。

などである。振り返ってみると、問題はより山積みにされた感じである。

(越野尚武、勝崎幸子、大島英吉)